

# 「外国語活動」への文字および初期リテラシー 導入に関する小学校教員の意識

——2010年度と2012年度アンケート調査結果の比較考察——

池 田 周

## Abstract

The aim of this paper is to compare the results of two questionnaire surveys in 2010 and 2012 on elementary school teachers' beliefs about introducing letters and early literacy into "Foreign Language Activities (FLA)." The respondents were 398 teachers in 2010 and 311 in 2012. Comparison of the responses was made in terms of the difference in the school type (i.e., schools that had been designated for research or those that had not) as well as in the academic year where the survey was administered (i.e., the previous year of the introduction of FLA or two years after this). The results show that slightly more literacy-related activities are used in the practice of FLA in 2012 than in 2010. Moreover, the teachers' attitudes toward introducing letters and early literacy seem to be still divided, while more teachers have come to express positive beliefs based on their experience in teaching FLA.

## 1. 本研究の目的および研究課題

2011年度の新小学校学習指導要領施行に伴い、小学校5・6学年に「外国語活動」が開始されてから2年が経過した。「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う」ことを目標に掲げ、音声によるコミュニケーションを重視しながら週1回、年間35時間の指導が行われている。文部科学省作成教材も、「総合的な学習の時間」における「英語活動」で使用された『英語ノート1・2』から「外国語活動」の『Hi,

*friends! 1・2*』へと切り替わった。

この「外国語活動」における文字の扱いについては、『*Hi, friends! 1*』でアルファベット大文字、『*Hi, friends! 2*』で小文字の名前と形に親しむ課が含まれているものの、『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』には文字の指導について「触れる段階にとどめる」という記述がある。しかし同時に、「中学校外国語科との指導とも連携させ」たり、文字の読み書きについては「音声面を中心とした指導を補助する程度の扱い」とし、「聞くこと及び話すこととの関連をもたせた指導」が求められている。さらに「発音と綴りとの関係」、すなわち単語の読み書きは中学校段階の学習内容とされている。

筆者は、「外国語活動」導入直前の2010年度に、新学習指導要領を踏まえ小学校教員が、「外国語活動」における文字や初期読み技能の扱いについてどのような考えをもつかを明らかにするためにアンケート調査を実施した(池田 2013)。本研究は、それと同内容の調査を2012年度末、すなわち「外国語活動」が小学校5・6学年で初めて一通り実施された時期に再度行い、その結果を2010年度のものと比較して教員の意識に変化があるかどうかを考察することを目的とする。

具体的な研究課題は以下3つの点について2つの調査結果を比較することである：

1. 文字や初期読み技能を扱う活動の実施状況
2. それらの活動に対する(a)～(c)の観点から見た教員の意識
  - (a) 児童にとっての重要度
  - (b) 教師にとっての指導の困難度
  - (c) 児童にとっての活動の負荷

3. 文字や初期読み技能の導入に対する教師の考え・信念 (beliefs)

さらに、過去に英語教育研究指定を受けたことのある小学校 (Designated Schools: 以下 D) と指定経験のない小学校 (Non-Designated Schools: 以下 ND) 間の教員意識の違いについても考察を行う。

## 2. アンケート調査

### 2.1. 設問項目

調査項目はQ1～Q3から成り、調査協力者（回答教員）自身、および2010年度調査では所属校の「英語活動」（または「外国語活動」の前倒し実施）、2012年度調査では「外国語活動」の実施状況についての項目（Q4～Q6）と合わせて合計6項目であった。

Q1は英語の授業を構成する以下7つの活動について、(1)「現在」の所属校での「英語活動」（2010年度）または「外国語活動」（2012年度）実施形態を表すように、また(2)回答教員自身が「理想的」だと考える実施形態を表すように%を配分する constant sum question の形式であった。

1. 歌やゲームなど英語に親しむ活動
2. 交流活動など実体験を通じ英語や異文化に触れる活動
3. 簡単な英会話（挨拶、自己紹介）を練習するための活動
4. 英語の発音を練習するための活動
5. 文字に触れる活動
6. その他の学習活動
7. 授業運営のための活動（挨拶、ウォームアップ、出欠確認、復習、ゲームの説明、まとめ、など）

対象となった7つの活動のうち1～6は、文部科学省が実施した「英語活動実施調査」（文部科学省 2009）に基づくもので、これらをより実際の授業時間配分に近づけるために7の活動を追加した。

Q2には2つの問いが含まれた。(1)ではまず、英語指導のための以下14の活動を実際に「授業で用いるかどうか」について、「はい」または「いいえ」の二者択一で答える問いを用いた。

1. 英語の歌を歌う
2. 英語のゲームをする
3. 英語圏の文化や生活様式、それらの日本との違いを学ぶ
4. 外国人と交流する機会をもつ

5. 英語の簡単な会話表現を練習する
6. 正確な英語の発音を身に付ける
7. 基本的な発音記号を学ぶ
8. 英語の文字と音の対応を学ぶ (フォニックスなど)
9. アルファベットの名前を読んで暗記する (a「エイ」、b「ビー」、c「シー」など)
10. 簡単な英語の単語やフレーズを見て発音できるようになる
11. 簡単な英語の単語やフレーズを見て書き写す
12. 簡単な英単語のスプリングを覚える
13. 簡単な英語の物語を聞く
14. 基礎的な英文法を学ぶ

さらに、それぞれの活動について「児童にとっての重要度」(6尺度)、「教員にとっての指導の困難度」(7尺度)、「児童にとっての負荷」(7尺度)について回答教員自身の考えを明らかにするためにSD (semantic differential) 法による設問が設けられた。

また(2)は、文字使用に関わる以下8つの指導法それぞれについて「授業で用いるかどうか」を答える二者択一式項目であった。

1. 英語の歌を導入する時、児童に歌の歌詞を見せることがありますか。
2. 英語のゲームを導入する時、文字を扱うゲームを使うことがありますか。
3. 英語でコミュニケーション活動を行わせる時、「手紙やメモを書く」などの書き言葉によるコミュニケーションを含めることがありますか。
4. 英語の基本的な単語や表現を導入する時、児童に「単語カード」や「文字の入った絵カード」を見せたり、黒板にそれらを書くことがありますか。
5. 英語の発音を指導する時、児童に文字を示し、それらの正確な発音を説明することがありますか。(例えば、rとlを示してそれらの音の違いを説明する、など)
6. 児童に英語の物語を読み聞かせる時、絵本やカードに書かれた文字を児童に示しながら行うことがありますか。
7. 教室に英語の雰囲気をもたせたりしていますか。  
(例えば、「ABC表」や英語の含まれた絵や掲示を貼るなど)
8. ローマ字を英語授業に取り入れることがありますか。(例えば、児童に英語で自分の名前、持ちもの身近なものの名前をローマ字で書かせる、など)

さらに Q3 では「外国語活動」における文字の扱いや、初期読み技能導入に関する議論についての記述を読み、回答教員自身が自由に意見を記述する自由記述式の設問を用いた。

## 2.2. 実施方法

アンケートは、2010年5月～6月(2010年度)と2013年1月～2月(2013年度)にかけて郵送法により実施した。送付対象となった小学校は両年度で同一とし、所属校の研究指定経験の有無による教員意識の違いを把握するため、DとNDそれぞれ500校とした。Dは文部科学省による2008年度までの研究指定校リストに含まれていた614校からランダム法を用いて抽出し客観性を高めた(Bryman, 2008; Cresswell, 2009)。またNDは、学校規模や地域性などの観点からサンプルを日本の小学校全体の縮図に近づけるため、全国22,000以上の小学校全体からではなく、「平均的な県」として知られる静岡県内の全532校よりDと分校を除いたものからランダムに500校を抽出した。それぞれの小学校にアンケート一式と返信用封筒を、調査の趣旨および回答の扱いが調査研究目的に限られること、返送期限などを記した実施依頼書と共に送付した。アンケートは無記名式とし、各サンプル校から「英語活動」または「外国語活動」を担当する教員1名に回答を依頼した。

## 2.3. データ分析

アンケート回収率は2010年度が39.8%〔D: 237校(59.5%)、ND: 161校(40.5%)、計398校〕、2012年度が31.1%〔D: 147校(47.3%)、ND: 164校(52.7%)、計311校〕であった。分析に際してD、ND別に通し番号を付け、それに従って結果の記述まで一貫して管理した。いずれの年度の回答教員の学校タイプ(D/ND)や「英語活動」または「外国語活動」の実施状況データ、および記号選択式の調査項目の有意性の検証などの統計分析にはIBM SPSS Statistics 19を用いた。また自由記述式項目の分析は、本研究で独自に作成したコードに従って教員の回答を分類し、それを数値化して統計処理を行った。

### 3. 結果と考察

#### 3.1. 回答教員データ

回答教員の性別、年齢、担任学年、英語教育担当学年、所属校の全校児童数、英語授業の平均児童数、年間授業数、「英語活動」または「外国語活動」における使用教材の回答を Table 1～4、Figure 1、2 に示す。

Table 1：性別および年齢

		性別 (%)		年齢 (%)					
		男性	女性	～34	35～39	40～44	45～49	50～54	55～60
2010	D	46.61	53.39	29.79	14.04	21.70	17.45	13.19	3.83
	ND	41.88	58.13	33.75	12.50	23.13	15.00	13.13	2.50
2012	D	43.54	56.46	31.97	13.61	16.33	17.69	15.65	4.76
	ND	44.17	55.83	35.58	11.66	15.95	17.18	12.88	6.75

性別や年齢の分布については、いずれの年度も、学校タイプに関わらず類似した傾向が見られる。また、「英語活動」あるいは「外国語活動」の担当者に回答を依頼したため、担任学年もこれらが行われる「5年」または「6年」、英語授業担当では「高学年に加えて中低学年も指導」する教員がほとんどであった。

また英語指導経験年数 (Figure 1) については、学校タイプ間の違いが見られた。すなわち、ND では「1年未満」「1～3年」の回答が多く、D では「4～6年」「7～9年」が多かった。両年度とも ND で34歳未満の若い教員の割合が高かったものの、所属校の英語教育に関する指定校経験がより早くからの指導経験につながったことが推察される。

Table 2：担任学年および英語教育担当学年

		担任学年 (%)						英語教育担当学年 (%) [複数回答]					
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
2010	D	1.40	1.87	3.74	2.80	42.06	48.13	4.22	4.64	8.86	6.75	46.41	53.16
	ND	0.68	2.05	2.05	2.05	47.95	45.21	1.86	3.11	2.48	3.11	58.39	58.39
2012	D	1.63	0.00	2.44	3.25	44.72	47.97	5.44	4.76	8.16	8.84	48.30	54.42
	ND	1.42	2.13	1.42	1.42	56.74	36.88	1.22	1.83	1.22	3.05	68.90	46.34

Figure 1：英語指導経験

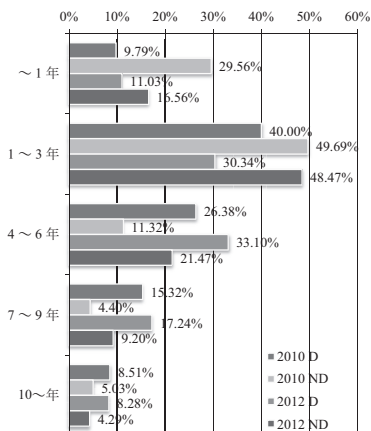
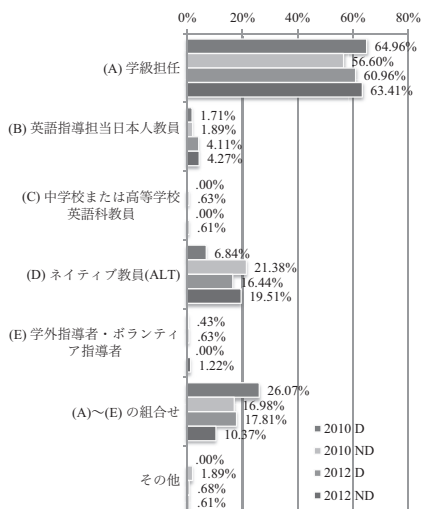


Figure 2：「英語活動」「外国語活動」指導者



英語授業の年間授業数（Table 3）は、「英語活動」が行われていた2010年度にはまだNDで28.19回だったが、「外国語活動」導入後の2012年度にはいずれの学校タイプでも年間35回を超えていた。また主たる指導者については、「(A)～(E)の組合せ」のほとんどが「学級担任＋ALT」であったことを考慮すると、2010年度から、学校タイプに関わらず70%以上の小学校で学級担任が指導に加わる体制が整っていたことが分かる。使用教材も『英語ノート』『Hi, friends!』の使用率が非常に高いが、「その他」を回答した教員もいるように、概して、児童や学校の実状に合わせて教材が選択されていることもうかがえた。

Table 3：所属校の全校児童数、英語授業の平均児童数、年間授業数

	2010		2012	
	D	ND	D	ND
全校児童数	326.24	414.32	350.39	385.05
英語授業の平均児童数	26.05	29.02	28.02	25.98
「英語活動」・「外国語活動」の年間授業数	35.63	28.19	35.09	35.65

Table 4：使用教材

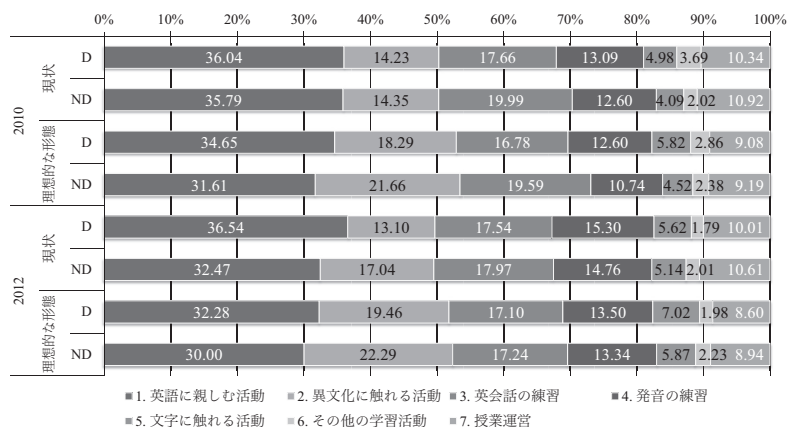
	2010		2012	
	D	ND	D	ND
『Hi, friends! 1, 2』	—	—	94.56	96.95
『英語ノート1, 2』	89.03	89.44	21.09	13.41
『小学校英語活動実践の手引き』	28.27	24.84	11.56	10.37
市販の教材	22.78	9.94	10.88	6.71
自治体作成の教材	4.64	5.59	6.80	4.27
大学や研究機関作成の教材	0.42	0.00	1.36	0.61
学級担任作成の教材	40.08	24.22	22.45	16.46
英語指導担当の日本人教員作成の教材	12.66	15.53	12.24	10.98
中学校または高等学校英語科教員作成の教材	0.42	1.24	0.00	0.61
ネイティブ教員 (ALT) 作成の教材	26.58	34.78	36.73	34.15
学外指導者・ボランティア指導者作成の教材	5.49	1.86	2.72	0.61
その他	8.44	3.11	4.08	0.61

### 3.2. 「現状」と「理想的な」実施形態 (Q1)

アンケート回答時に「英語活動」または「外国語活動」が実際どのように行われているかを表すように配分された%値と、回答教員自身が理想的と考える配分を表す%値を Figure 3 に表す。概して、年度間、学校タイプ間で%値の配分には類似した傾向性が見られた。最も%値が大きいの、歌やゲームなど「1. 英語に親しむ活動」であり、学習指導要領の目的に沿うものであった。「2. 実体験、異文化に触れる活動」は、いずれの年度、学校タイプ間でも「現状」よりも「理想的な」形態で%値が大きくなっており、授業時間数や方法面でまだ課題の多い活動でありながらも、体験的に異文化理解を行う活動をより求める教員意識がうかがえる。学校タイプ間では、NDの方がDよりも%値が高かった。さらに「3. 英会話」は、2010年度はD、ND いずれも「理想」で「現状」よりも%値が増加していたが、2012年度はほぼ同率であった。



Figure 3: 「現状」および「理想的な」指導形態を表す%配分 (Q1)



また「4. 発音練習」と「5. 文字に触れる活動」については、いずれも2012年度の方が2010年度よりも相対的に%値の平均が高かったが、「現実」よりも「理想」における%値が、「4. 発音」では低く、「5. 文字」では高くなっていた。これら2つの活動は、いずれもNDよりもDの教員の方が高い%値を配分した。

これらの結果から、概して回答教員は、1や2のように「外国語活動」学習指導要領の目標を達成するために適した活動をより多く実際の授業に取り入れ、また理想的な授業形態としてもふさわしいと考えていると言える。「5. 文字に触れる活動」は、%の絶対値は非常に低いながらも、「2. 異文化に触れる活動」と同様に、いずれの年度、学校タイプにおいても「現状」よりも「理想的」な指導形態で重視されていることが分かった。

### 3.3. 活動使用と「重要度」、「指導困難度」、および「児童への負荷」(Q2(2))

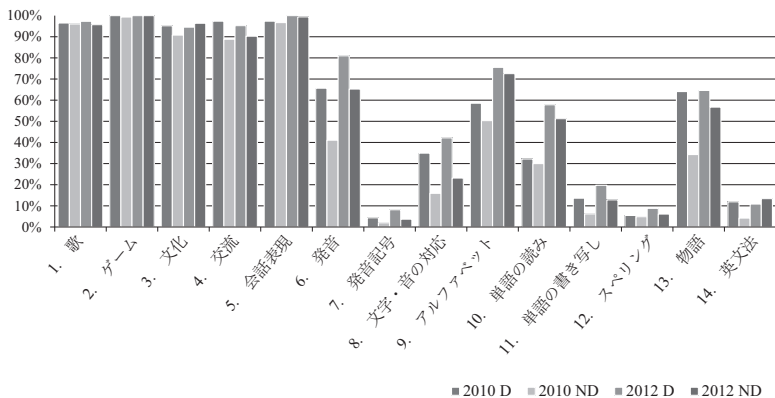
#### 3.3.1. 活動の使用

対象となった14の活動について回答教員が授業で用いると答えた割合をFigure 4に示す。Q1の結果と同様、「外国語活動」の目標に沿った「1. 歌」、「2. ゲーム」、「3. 文化」、「4. 交流」、「5. 会話表現」の使用率が両年度、DとNDいずれにおいても非常に高い。

一方、文字に関わる活動(8~12)のうち、「9. アルファベットの名

前を読んで暗記」と「10. 単語の読み」、および「13. 物語の読み聞かせ」は2012年度に D、ND いずれにおいても使用率が高まった。さらに、学校タイプの影響が見られたのは「6. 正確な発音」と「8. 文字と音の対応」であり、両年度とも Dの方がNDよりも使用率が高くなっていた。これらは年度間比較でも、2012年度の使用率の方が高い。2010年度から2012年度にかけて使用率が高まった理由としては、実際に「外国語活動」が導入され教員が指導経験を積むにつれ、それらの重要度が高まったことが推察できる。アルファベットの形や名前の認識については『Hi, friends!』に含まれているが、9の活動は「アルファベットの名前を読み、暗記する」段階までを含めているため、実際に授業で扱っていると答えた教員の割合が2012年度でも約70%にとどまっていると考えられる。一方で学習指導要領が求める「文字に親しむ」レベルを超え、「名前を覚える」ことを目指した指導が行われている割合が7割近くあることは注目される。

Figure 4: 活動の使用 (Q2(1))



### 3.3.2. 活動の「重要度」

活動の「重要度」に関しては、6尺度のスケール〔1. 重要ではないー2ー3ー4ー5ー6. 重要である〕が用いられた。これは中間値を設けないことにより、「より重要」「より重要でない」といういずれかに回答教員の意識を区分するためである。結果を2012年度の回答に基づき、児童にとって「より重要」（平均＞4）とみなされた活動（Figure 5）、「より重要

でない」(平均<3)活動(Figure 6)、さらに「どちらでもない」活動(3<平均<4)(Figure 7)にまとめた。「重要度」の他、「困難度」、「負荷」を含めて年度間に有意差が見られた活動については資料1にまとめた。

Figure 5：児童にとって「より重要である」活動(平均>4)

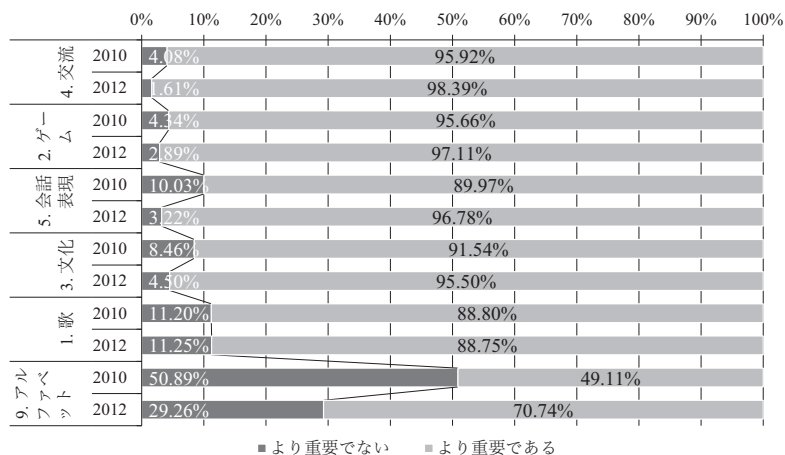


Figure 6：児童にとって「より重要でない」活動(平均<3)

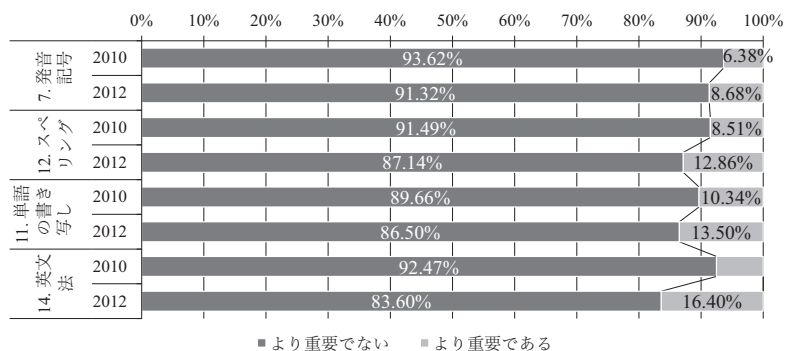
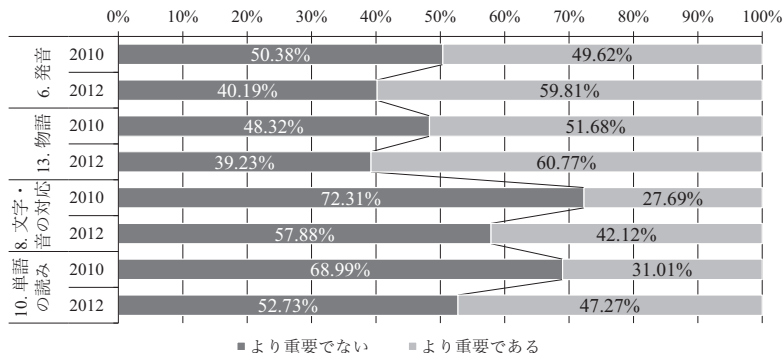


Figure 5によると、重要度が高いとされた活動(「1. 歌」、「2. ゲーム」、「3. 文化や生活様式」、「4. 交流」、「5. 会話表現」)は、Q2(1)の結果

より明らかになった「英語活動」または「外国語活動」で使用されている割合の高い活動と一致するものであった。すなわち、「言語や文化の体験的な理解」、「外国語への慣れ親しみ」、「コミュニケーションを図ろうとする態度の育成」といった外国語活動の目標の3本の柱が、ある活動が授業で扱うものとして重要かどうかの教員の判断に影響を及ぼし、さらに重要と判断された活動が実際に授業に幅広く取り入れられていると考えられる。教員の信念 (beliefs) が自身の教室実践や意思決定に影響を及ぼす (Richards & Lockhart, 1994) 例である。また「9. アルファベット」は2012年度になって「より重要」な活動に区分されたが、これは『英語ノート』では6学年で初めて扱われた大文字と小文字のうち、『Hi, friends!』になって大文字に触れる活動が5学年に移ったことで教員の意識が変化したためかもしれない。

また「より重要ではない」活動 (Figure 6) は、「7. 発音記号」、「12. スペリング」、「14. 英文法」など児童に専門的な知識の蓄積を求める活動や、「11. 単語の書き写し」という音声コミュニケーションを重視する「外国語活動」の指導には適さないと判断された可能性の高いものであった。

Figure 7: 重要度についての意識が分かれた活動 (3 < 平均 < 4)



さらに「どちらでもない」活動に区分されたもの (Figure 7) のうち、「8. 文字と音の対応」と「10. 単語の読み」については2010年度から2012年度にかけて「より重要ではない」と答えた教員が15%近く減少している。8については中学校の学習内容とされているものの、実際に「外国語活動」

を指導する中でそれらの重要度についての教員の考えが変化した例と言える。上述の「アルファベットの名前を暗記」する活動の使用率の増加とも関連すると考えられる。

### 3.3.3. 活動の指導における「困難度」

教員がどのような活動を指導する際に困難と感じるのかを調べる項目では7尺度のスケール〔1. 指導が困難－2－3－4－5－6－7. 指導が容易〕が用いられた。重要度の場合と異なり中間値を設けたため、回答は2012年度の結果に基づき、「より容易」（平均＞5）な活動（Figure 8）、「より困難」（平均＜3）な活動（Figure 9）、「どちらでもない」（3＜平均＜5）活動（Figure 10）の3つに分類した。

Figure 8：教師にとって指導がより「容易な」活動（平均＞5）

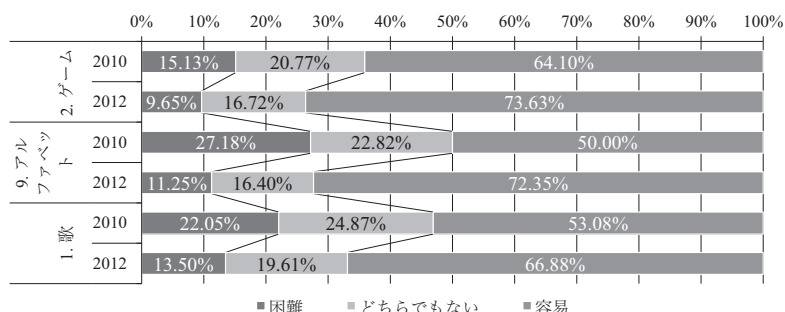
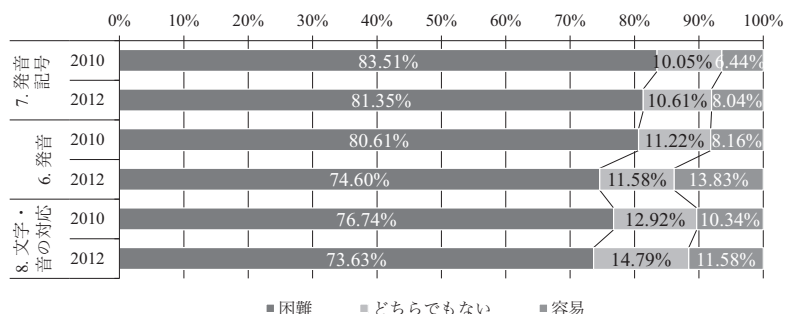


Figure 9：教師にとって指導がより「困難な」活動（平均＜3）

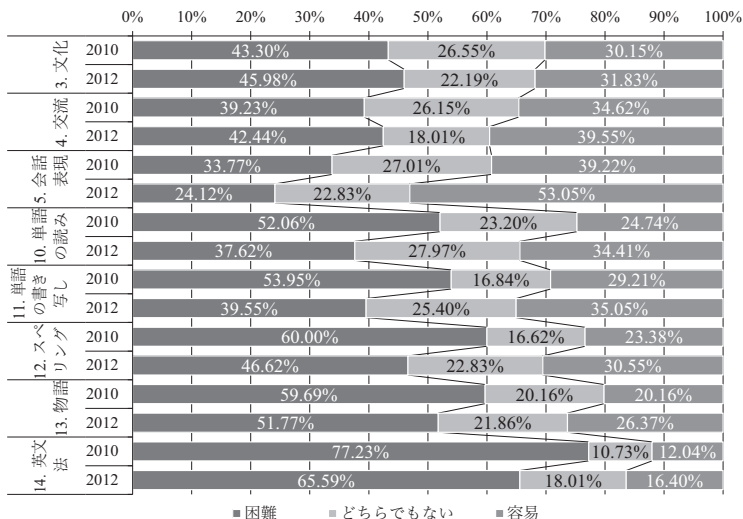


まず「指導が容易」とされた活動 (Figure 8) には、2010年度の結果ではどの活動も該当しなかったのに対し、2012年度は「2. ゲーム」、「9. アルファベット」、「1. 歌」の3つが含まれた。指導経験により全般的に活動の指導に慣れ、苦手意識が減ってきたためとも考えられる。

また2012年度に「指導が困難」とされた3つの活動 (Figure 9) は2010年度と変わらず「7. 発音記号」、「6. 正確な発音」、「8. 文字・音の対応」という、指導する側に専門的知識や指導技術が必要とするものであった。

さらに Figure 10では、「12. スペリング」、「13. 物語を聞く」、「14. 英文法」は指導上の困難度について「どちらでもない」と分類されているにも関わらず、「より困難」と答えた教員の割合がより多い。これは、回答教員の多くが「指導が困難」に属する1、2、3の値のうち、より中間値(4)に近い3を回答したためである。教師にとっての指導の困難度については、14のうち8つの活動が「どちらでもない」に分類されたが、これは「3. 文化や生活様式」や「4. 交流」のように児童が「体験すること」を重視する活動、または文字の読み書きに関わり、児童にとって重要度も低く、実際の授業でもあまり扱われないため、教員の指導経験が乏しいと考えられる活動であった。

Figure 10: 困難度についての意識が分かれた活動 (3 < 平均 < 5)



### 3.3.4. 活動の「負荷」

対象となった活動それぞれの児童にとっての負荷の高さについても、指導の困難度の同様に 7 尺度のスケール〔1. 負荷が高い－2－3－4－5－6－7. 負荷が低い〕を適用した。回答は2012年度の結果に基づき、「より負荷が低い」（平均＞5）な活動（Figure 11）、「より負荷が高い」（平均＜3）な活動（Figure 12）、「どちらでもない」（3＜平均＜5）活動（Figure 13）の3つに分類された。

Figure 11：児童にとって「より負荷が低い」活動（平均＞5）

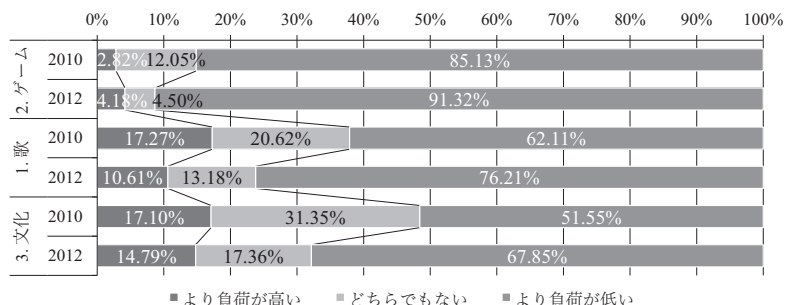
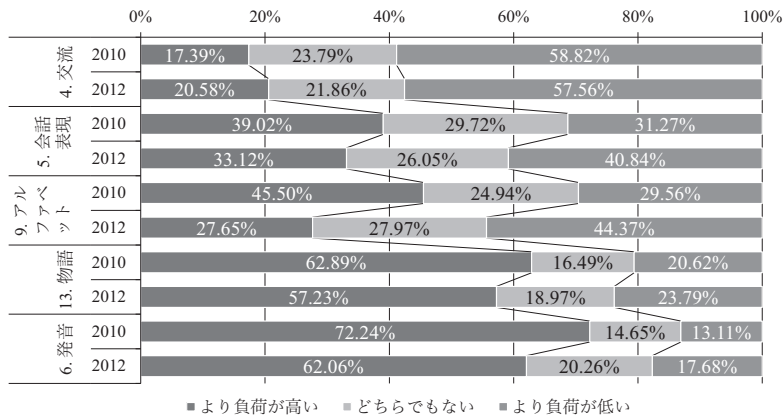


Figure 12：児童にとって「より負荷が高い」活動（平均＜3）



Table 11 から、回答教員が児童にとって「より負荷が低い」と判断した活動は「1. 歌」、「2. ゲーム」、「3. 文化や生活様式」であり、これらは児童にとって「より重要」とみなされたものの一部である。同じく「より重要」とされた「4. 交流」、「5. 会話表現」、「9. アルファベット」は Figure 13 で「どちらでもない」に分類されているが、回答の平均はより「負荷が低い」に近いものであった。

Figure 13：負荷についての意識が分かれた活動（3&lt;平均&lt;5）



さらに Table 12 によると、「より負荷が高い」と判断された6つの活動は、児童に英語についての専門的知識の獲得を求めるもの、あるいは読み書き技能につながるもののいずれかであった。知識や技能の習得を求めるという点では、「どちらでもない」に分類された活動と共通するが、これらは授業の中で親しませる程度の扱いにとどめやすく、そのため回答教員が実際の授業でどのように扱っているかによって回答が分かれた可能性がある。

### 3.3.5. 活動導入時の文字使用

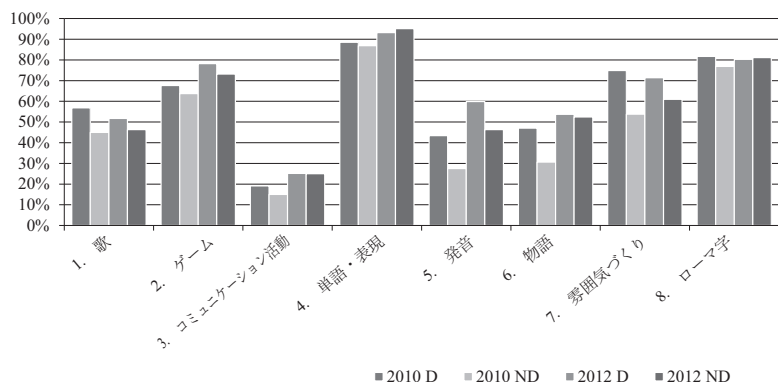
Q2(2)の8つの活動は、文字を使用した導入と使用しない導入のいずれも可能なものであった。回答教員は、自身の「英語活動」または「外国語活動」の授業で、これらの活動を、文字を用いる形で行うかどうかについて回答するよう求められた。Figure 14は結果を年度別、学校タイプ別にま



とめたものである。

概して活動導入時の文字使用は、年度間で類似した傾向がうかがえた。「3. コミュニケーション活動」において最も文字使用率が低いのは、この活動が音声コミュニケーションを重視する「外国語活動」には適さないと考えられる「手紙やメモを書く」といった文字コミュニケーションのうち、より高度な「まとまった文を書く」レベルを表すものであったためと考えられる。一方、「4. 単語や表現の導入時に文字も提示」したり、「8. ローマ字」の形でアルファベットを使って書く作業がD、ND いずれにおいても高い割合で用いられていることも明らかになった。

Figure 14：活動導入時に文字を用いる教員の割合



さらに年度間比較から、「5. 文字を用いて発音指導を行う」と答えた教員の割合が、D、ND とも2010年度から2012年度にかけて20%近く高くなった。「6. 物語の読み聞かせ」においてもNDの教員が文字を提示する割合が20%以上増加した。学校タイプ間比較では、全体的傾向として、NDよりもDで活動導入時に文字の使用率が高かった。

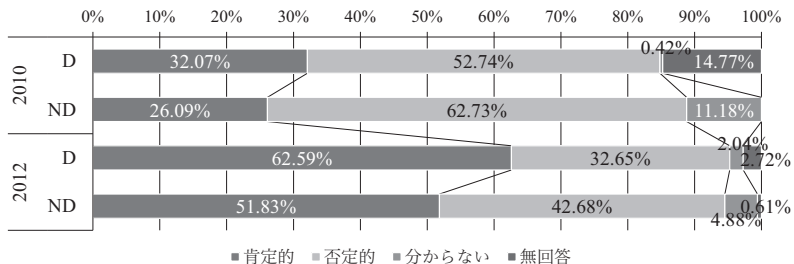
以上の結果から、小学校「外国語活動」では文字の読み書きを主目的とする活動が積極的に取り入れられているわけではないものの、コミュニケーション活動やゲーム、歌などで扱う単語や表現の導入が、文字を児童に提示しながら行われていることが多いと言える。また、NDよりもDで、2010年度よりも2012年度において、より多くの教員が文字を提示しながら活動を導入すると答えた割合が高いことは、指導経験を通して文字の必

要性を感じる教員が増加したためとも考えられる。

#### 4.3.6. 文字や初期読み書き技能の導入に対する意識

小学校段階での英語教育において文字や初期読み書き技能を導入すべきかどうかについての教員意識を明らかにするため、Q3 では自由記述式の項目が用いられた。回答は、まずこれらの導入に対して「肯定的」、「否定的」、「分からない」という3つの観点から大別された。「無回答」の割合を含め、その結果を Figure 15 に表す（具体的な回答例は資料2を参照）。

Figure 15：小学校段階での英語の文字や初期読み書き技能の導入に対する意識



文字や初期読み書き技能に対する教員の「肯定的」意識は、2010年度から2012年度にかけていずれの学校タイプにおいても約2倍に増加し、Dで62.59%、NDで51.83%と5割を超えた。一方、「否定的」意識は2012年度に、いずれの学校タイプでも2010年度より約20%減少したものの、依然としてDで32.65%、NDで42.68%であった。これらの結果について、先行研究から指導内容に関する知識や経験の増加が教員の授業実践に変化をもたらすことが明らかになっているように (Fang, 1996; Kagan, 1992)、「外国語活動」の指導経験を積むにつれて、文字や初期読み書き技能に対する教員意識はより「肯定的」になり、それらを導入する意義についての認識が高まったと考えられる。しかしまだ全体的に見ると、教員の意識は二分していると言えるのではないだろうか。

さらに Figure 16 と Figure 17 はそれぞれ、「肯定的」または「否定的」意識と分類された教員の記述を、文字や初期読み書き技能導入に賛成または反対する理由の観点からコード化し、その分布を2012年度の回答割合の高い順からまとめたものである。自由記述項目の考察においては、回答の

「外国語活動」への文字および初期リテラシー導入に関する小学校教員の意識

量的な違い、すなわち命題数が年度間で異なるため一概に比較考察できないことに留意する必要がある。

Figure 16：文字や初期読み書き技能の導入に肯定的な理由（複数回答）

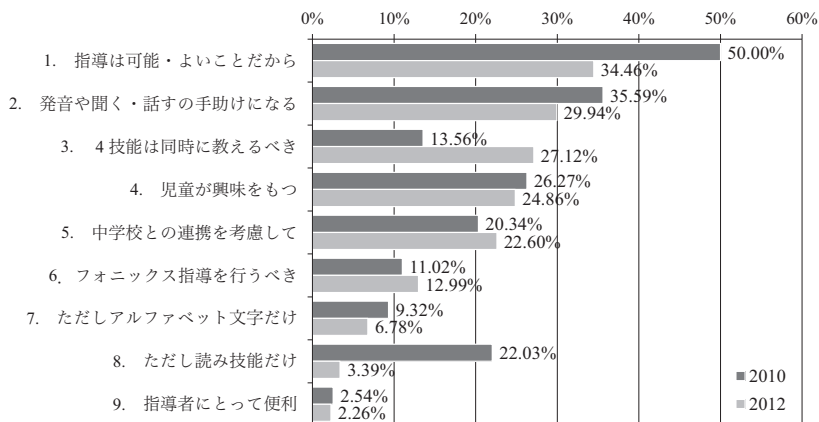
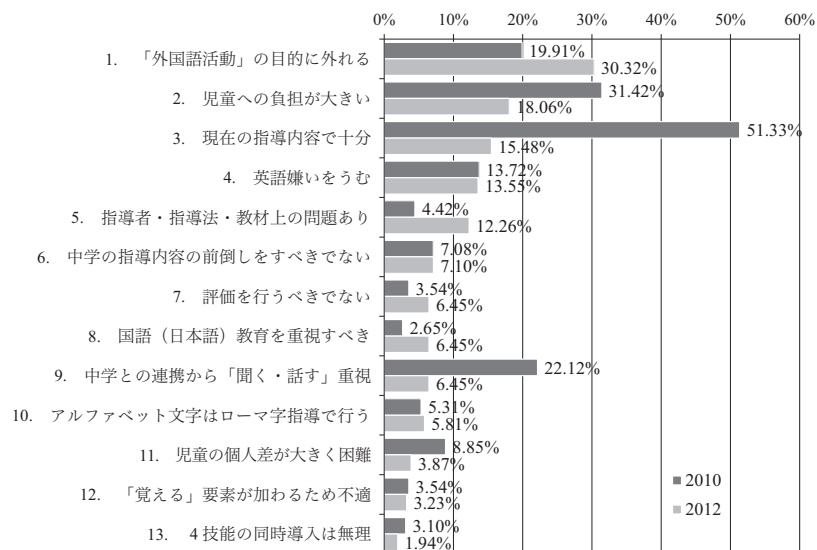


Figure 17：文字や初期読み書き技能の導入に否定的な理由（複数回答）



まず、「肯定的」な理由の分布は、年度間で類似した傾向がうかがえた。違いとしては、2010年度の方が2012年度よりも、児童の発達段階を考慮した「1. 5・6年生ならば指導は可能である、指導してもよい」という理由が多かったのに対し、2012年度は技能発達や言語習得に関する知見に基づく「3. 4技能は同時に指導すべきである、4技能は総合的に指導するのがよい」という理由が2010年度より増加していた。さらに、2010年度の教員の回答には、初期読み書き技能の導入においては「8. 読み技能だけ」とするただし書きが多く含まれていたが、2012年度はそれらがほとんど見られなかった。

一方「否定的」な理由は、年度間で分布に差異が見受けられた。2010年度は2012年度よりも「3. 現在の指導内容で十分」、「2. 児童への負荷が高い」、「9. 中学校との連携を考えると、小学校では聞く・話すを重視すべき」という理由が多かったのに対し、2012年度は「1. コミュニケーションの素地の育成という外国語活動の目標から外れる」、および割合は低いながらも「5. 指導者・指導法・教材上の問題がある」、「8. 国語教育を重視すべき」、「7. 文字や初期読み書き技能を導入は評価につながるが、評価は外国語活動において行うべきではない」という理由が増加した。

これらの結果から、概して文字や初期読み書き技能導入について教員の意識は二分しているものの、文字を手がかりとして学び、音声コミュニケーションの手がかりとする児童の様子など実際の指導経験からの気づきに基づく肯定的見解や、「外国語活動」の目的を重んじる態度ゆえの否定的見解など、様々な理由づけが明らかになった。後者の場合、文字や読み書き技能の導入が、現在は教科としての扱いではない「外国語活動」で評価を行うことにつながるという懸念にもつながっていた。これも学習指導要領が教員の授業実践に関わる信念に反映されている例である。

さらに興味深い観点としては、「中学校英語科との連携」が教員の肯定的、否定的意識のいずれの理由にも含まれていたことが挙げられる。すなわち、小学校で初歩的な「読み書き」を導入することにより、中学校英語科で突然4技能の総合的な指導が行われるという所謂「中1ギャップ」を防ぐことができ、小学校「外国語活動」から中学校英語科へのスムーズな移行につながるという肯定的見解がある一方で、中学校英語科で「読み・書き」の指導が行われるのだから、小学校では「聞く・話す」を中心に指導しておけば効果的に小中連携を行うことができる、という否定的見解も見受け

られた。

また「外国語活動」における読み書き技能よりも、アルファベットの習得も兼ねたローマ字指導の徹底に期待する回答も見られた（資料2(4)参照）。教員意識の理由としては分類されなかったが、ローマ字については、国語科で扱われる訓令式と、英語で用いられるヘボン式の違いに戸惑う児童や教師自身についての記述が多く見られた。ローマ字を「英語活動」または「外国語活動」で扱うと答えた教員の割合が、2010年度、2012年度とも80%近くあることを考えると、小学校カリキュラムにおける「アルファベットを用いた日本語の表記法」としてのローマ字の位置づけについて、英語教育導入の観点から再検討することも必要である。

## 結 論

2つのアンケート調査結果より、2010年度から2012年度にかけて、小学校段階での英語の文字や初期読み書き技能導入に対する教員意識は肯定的に変化したことがうかがえた。これは、「外国語活動」の指導体制が整ったこと、『*Hi, friends!*』で5学年に大文字、6学年に小文字の名前と形に親しむ活動が扱われていることなど使用教材を通して文字の扱い方が浸透したことなどが理由として推測できる。

今後の「外国語活動」や将来的な小学校段階での英語科教育導入について検討する場合には、技能別の到達目標について具体的な指針を示すことが必要である。本研究の自由記述項目への回答からもうかがえたように、「外国語活動」における文字や読み書き技能の扱い方についてはまだ現場の教員の間で統一性の欠如に伴う混乱や不安がある。また実際の授業におけるこれらの扱い方も様々であることが明らかになった。こうした点を考慮し、小学校段階において新たな指導分野であるゆえにこそ、「外国語活動」の目標を達成するための指導内容や方法などについて詳細かつ具体的、明確な提示が必要と考えられる。

### 謝辞

本研究は科研費（基盤研究(C) 50305497）の助成を受けたものであり、第13回小学校英語教育学会全国大会（於 琉球大学）で口頭発表した内容に基づく。本調査にご協力頂いた小学校の先生方に感謝申し上げたい。

### 引用文献

- 池田 周. 2013. 「小学校「外国語活動」への文字および初期読み指導導入に対する教員意識」『愛知県立大学大学院国際文化研究科論集』
- 文部科学省. 2008. 「小学校英語活動実施状況調査（平成19年度）」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/20/03/08031920/002.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/03/08031920/002.htm)（2010年1月2日）.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38, 1, 47–65.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 2, 129–169.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

## 資料

### 1. Q2(1)「重要度」「指導の困難度」「負荷」に対する教員意識に年度間で有意差が見られた活動

#### 「重要度」

	Year	N	Mean	SD	df	t	Mean Difference (2010-2012)	sig.	
2. ゲーム	2010	392	5.16	.95	692	2.54	-.17	.011	*
	2012	311	5.33	.85					
3. 文化	2010	390	5.03	1.12	699	2.52	-.20	.012	*
	2012	311	5.23	.91					
4. 交流	2010	392	5.49	.89	701	2.28	-.14	.023	*
	2012	311	5.63	.70					
5. 会話表現	2010	389	4.85	1.17	698	5.36	-.42	.000	**
	2012	311	5.28	.84					
6. 発音	2010	391	3.45	1.59	700	3.24	-.38	.001	*
	2012	311	3.83	1.45					
8. 文字・音の対応	2010	390	2.59	1.55	658	3.68	-.44	.000	**
	2012	311	3.03	1.58					
9. アルファベット	2010	393	3.30	1.56	675	7.27	-.84	.000	**
	2012	311	4.14	1.50					
10. 単語の読み	2010	387	2.70	1.44	654	5.30	-.59	.000	**
	2012	311	3.30	1.49					
11. 単語の書き写し	2010	387	1.81	1.13	644	2.64	-.24	.009	*
	2012	311	2.05	1.21					
12. スペリング	2010	388	1.71	1.04	697	3.19	-.28	.001	*
	2012	311	1.98	1.24					
13. 物語	2010	387	3.31	1.52	696	3.06	-.34	.002	*
	2012	311	3.65	1.41					
14. 英文法	2010	385	1.64	1.08	694	4.85	-.44	.000	**
	2012	311	2.08	1.33					

## 「指導の困難度」

	Year	N	Mean	SD	df	t	Mean Difference (JHS-ES)	sig.	
1. 歌	2010	390	4.53	1.52	681	4.93	-.550	.000	**
	2012	311	5.08	1.42					
2. ゲーム	2010	390	4.93	1.33	666	3.09	-.312	.002	*
	2012	311	5.24	1.33					
5. 会話表現	2010	385	4.15	1.45	656	3.96	-.443	.000	**
	2012	311	4.59	1.48					
6. 発音	2010	392	2.25	1.45	701	2.64	-.306	.008	*
	2012	311	2.55	1.61					
9. アルファベット	2010	390	4.48	1.80	699	6.56	-.843	.000	**
	2012	311	5.33	1.55					
10. 単語の読み	2010	388	3.36	1.67	697	4.59	-.565	.000	**
	2012	311	3.93	1.54					
11. 単語の書き写し	2010	380	3.39	1.92	689	3.33	-.472	.001	*
	2012	311	3.86	1.77					
12. スペリング	2010	385	3.17	1.84	667	3.21	-.447	.001	*
	2012	311	3.62	1.81					
13. 物語	2010	387	3.12	1.60	645	2.77	-.350	.006	*
	2012	311	3.47	1.71					
14. 英文法	2010	382	2.38	1.68	655	3.38	-.441	.001	*
	2012	311	2.82	1.73					



「負荷」

	Year	N	Mean	SD	df	t	Mean Difference (JHS-ES)	sig.	
1. 歌	2010	388	4.87	1.46	683	4.11	-.44	.000	**
	2012	311	5.31	1.35					
3. 文化	2010	386	4.69	1.36	647	4.03	-.43	.000	**
	2012	311	5.12	1.44					
5. 会話表現	2010	387	3.89	1.36	675	3.02	-.31	.003	*
	2012	311	4.20	1.30					
6. 発音	2010	389	2.68	1.54	656	3.18	-.38	.002	*
	2012	311	3.06	1.59					
8. 文字・音の対応	2010	387	2.34	1.39	696	2.71	-.30	.007	*
	2012	311	2.64	1.57					
9. アルファベット	2010	389	3.65	1.74	698	5.34	-.68	.000	**
	2012	311	4.33	1.58					
10. 単語の読み	2010	388	2.40	1.39	658	3.53	-.38	.000	**
	2012	311	2.77	1.42					
11. 単語の書き写し	2010	382	1.93	1.34	658	2.07	-.21	.039	*
	2012	311	2.15	1.36					
14. 英文法	2010	384	1.48	0.96	693	3.23	-.26	.001	*
	2012	311	1.74	1.16					

## 2. Q3 具体的な回答例

### (1) 肯定的な回答

#### A. 文字を扱う利点に関する記述

D79：話す作業よりも書く作業の方が自分の思いを伝えやすい児童は少ない。だから、今のように「聞く、話す、読む」という作業から、「書く」という作業を除くことは、おかしいのではないか。

D33：I can ～などを教える際、表記していた方が覚えやすくなると思う。

D122：現在、外国語の指導をしていて感じることは、「聞く・話す」力をつける上で、アルファベット文字を「読む」力も必要ではないかということです。…インタビューゲームをさせるために Can you? という言い方を教えたのですが、読んだり書いたりしたことがない子にとって Can you? は「キャンユー？」としてしか認識されていないような気がします。

B. 文字を扱わないようにしようとする指導の中で感じたこと

- D44: ローマ字と混乱して英語嫌い(発音がわかりづらい)を作らないためにある程度文字と発音をリンクさせて教える必要がある。
- D49: 全くヒントもないことばを丸暗記させる方がよほど負荷が高いと思う。
- D78: 物語を指導するときに、文字は読めないのに、聞だけで長い文を練習させるのは困った。
- D67: 実際、英会話教室に通う児童は増えており、中学生からの一斉スタートにはなっていない。…小学生は意欲的に覚えるし、時間もある。何のために外国語活動を行っているのかが分からない。(遊びの時間?…)
- D88: 中学の英語の先生と話すと、「書く」ことへの抵抗の大きさ、難しさを訴えている。英語ぎらいの原因とも言っていた。

C. 中学校英語科とのつながりを考えた意見

- ND113: …発音することやコミュニケーションすること重視の小学校英語が中学に行くと急に書くことや読むこと文法重視になって困るぐらいなら、小学校のうちから4技能に触れさせておいた方がよいと、僕は考えます。
- ND134: アルファベットが分かると外国語が楽しくなるというのもあると思うが、扱い方が定まっていないので、棚上げしている感じ…。今のまま続けていくのが最も負荷が高い。4技能のうち少しは小学校に入れるのはありだと思います。それを軸にできれば学校側も進んでいきやすい。
- D67: 実際、英会話教室に通う児童は増えており、中学生からの一斉スタートにはなっていない。…小学生は意欲的に覚えるし、時間もある。何のために外国語活動を行っているのかが分からない。(遊びの時間?…)

(2) 否定的な回答例

A. 「外国語活動」の目的を踏まえた意見

- D15: 中学校との連携の話し合いの際に、「英語が書けない」ということが課題として出されていました。小学校での外国語活動のねらいを、中学校の先生だけでなく、全ての方に知っていただきたいと思っています。
- ND43: コミュニケーション主体で楽しく英語に親しむことを大切に授業を行っている。中学の授業もそういう姿勢へのつながりを意識してほしい。塾などに通っていない子たちのギャップが解消できるとよい。
- ND22: 現在の担任が英語をおしえている状況では、中学校の4技能をのばすところにまではつながらない。ローマ字さえもなかなか定着していな

い現状では、英語がつまらなくなってしまう子もたくさんいるだろう。

ND53：小学生が英語を学ぶ目的を達成するためには、4技能の習得は必要ない。

ND85：小学校英語(外国語活動)は中学校英語の前段階ではなく、コミュニケーション能力を育てる活動としてとらえている。

ND142：文字を導入すると、文字を覚えるのが苦手な子にとってはとても苦しくなると思います。また、読みの場合、正しく読むことが求められ、外国語活動とは別の評価をしなければいけないと思います。

D90：現行の時数では文字を扱う余裕が少ないと思う。内容の検討とあわせて授業時数も考えていく必要があるように思う。

(3) 文字の扱い方に対する戸惑い

D7：文字についての扱いが不自然に避けられている印象を受けた。必要に応じて、文字についての学習に取り組む方がよいと思っている。

ND63：「文字は扱うな」というようなことを文科省からいわれたことがあった。しかし自分は扱ってもよいという気持ちでした。

ND142：「コミュニケーション重視」は大切と思いますが、「文字を扱わない」とするのは雑だと思います。…専門の教員を置くべき

ND26：小学校に外国語活動として英語を導入する理由が単なるコミュニケーション能力とは考えにくい。(それなら別の言語でもよいし、別のこともよいのではないかと考えるから) それなのに教えこんではいけないという足かせに矛盾を感じる。

(4) 国語科における「ローマ字指導」について

D55：ローマ字を3年生で、少ない時数で学ばせていることの方が負担であり、無理がある→文字への抵抗にもつながっている。

ND97：国語科で学習するローマ字は訓令式であり、小学校教師が徹底的に教えようとしていることに問題がある。もっとさらっと学んでヘボン式についても十分にふれさせたい。

D5：国語科でのローマ字学習の時間をもう少しとれるとスムーズに文字に入れるのではないか。

D76：ローマ字だけで十分だと思う。漢字もできないのに英語まではムリ。

D159：ローマ字からの連続性を考えれば、それほど子どもへの負担感は高くない。